

Aprendizaje-servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socio-emocional y creativo en la formación inicial del profesorado

María Elena Riaño Galán^{*a}, Paula Mier Pérez^b y Manuela Pozo Miranda^c

Universidad de Cantabria, Facultad de Educación, Santander, España

Recibido: 09 febrero 2017

Aceptado: 28 abril 2017

RESUMEN. La práctica pedagógica presentada se enmarca en el Aprendizaje-Servicio desde un enfoque artístico. A través de una perspectiva docente orientada al desarrollo socio-emocional y de la creatividad en la formación inicial de los futuros maestros, se plantea una propuesta interdisciplinar que pretende, asimismo, fomentar en este colectivo una visión de la escuela estrechamente vinculada con la sociedad del momento. A tal fin, se han perseguido objetivos orientados, por una parte, al conocimiento y la reflexión sobre la labor que varias organizaciones del entorno cercano realizan para la mejora de problemáticas sociales de diversa índole y, por otro, proporcionar nuevas modalidades de trabajo en el aula basadas en la práctica artística. Para la elaboración de la propuesta se eligió la *performance*, entendida como “arte en acción”, capaz de aglutinar elementos corporales, gestuales, escénicos y sonoros como representaciones simbólicas y metáforas. Los participantes fueron estudiantes de Primero de Grado de Maestro de la Universidad de Cantabria (España) de la asignatura “Didáctica de la Música”. Las obras resultantes se vinculan con las temáticas propias de cada entidad (vulneración de Derechos Humanos). Los estudiantes, protagonistas de sus acciones creativas, aumentaron su sensibilidad ante los problemas sociales y construyeron aprendizajes desde una vocación de servicio.

PALABRAS CLAVE. Aprendizaje-Servicio, *Performance*, Educación Artística y Desarrollo Socio-emocional, Formación Inicial del Profesorado, Creatividad

Service-Learning through performance: an analysis of an artistic practice for socio-emotional and creative development in the early stage of teachers' training

ABSTRACT. The pedagogical practice presented here is framed within the service-learning methodology from an artistic point of view. We presented an interdisciplinary proposal which was aimed for future teachers, the target group of our project. In order to do so, we used a teaching approach that promotes their social-emotional and creative development from the very beginning of their training process. To achieve this goal, we have pursued two different objectives. On the one hand, we want future teachers to acquire the knowledge and reflection of the teaching role of several organizations within the nearby environment that work for the improvement of social problems of various kinds.

^{*}Correspondencia: María Elena Riaño Galán. Dirección: Av. de los Castros, s/n, 39005 Santander, Cantabria, España. Correos electrónicos: elena.riano@unican.es^a, paula.mier@unican.es^b, manuela.pozo@unican.es^c

On the other hand, we want to provide new methodologies in the classroom based on artistic practices. Thus, the performance was chosen for this proposal, understood as "art in action", in light of its capacity at bringing together corporal, gestural, scenic and sound elements, as well as symbolic representations and metaphors. The participants involved students from the first year of a Masters program at the University of Cantabria (Spain) enrolled in the course "Didactics of music". The resulting performances were associated with the particular thematic lines of each association with respect to human rights. As a result of this performance, the students, the main characters of their own creative actions, have increased their understanding of social problems and have built learning strategies for a vocation in the service sector.

KEYWORDS. Learning-Service, Performance, Artistic Education, Socio-emotional development, Early teaching training, Creativity.

1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES TEÓRICOS

Dentro de la formación inicial del futuro profesorado, brindar experiencias interdisciplinares que aúnan distintos discursos estéticos permite recrear una realidad educativa y artística multiforme, al tener en cuenta tanto las actividades artísticas comunes en nuestros días como los escenarios socio-políticos donde éstas se insertan (López-Cano, 2006).

La propuesta performativa constituye en sí misma una práctica creativa, pues plantea una serie de problemas como punto de partida al tener que tomar decisiones en relación, no sólo a la propuesta artística, sino respondiendo a una demanda social con un importante componente emocional. En esta línea, Kincheloe (2001) sostiene que la detección de problemas, primer paso del pensamiento creativo, es en sí una forma de construcción del mundo y constata que los problemas de la escuela no son innatos, sino que las condiciones sociales, las presuposiciones cognitivas y las relaciones de poder los construyen; en este sentido, el profesorado tiene la responsabilidad de revelarlos, promoviendo en el alumnado la reflexión, el pensamiento crítico y la justicia social.

"El aprendizaje puede resultar particularmente efectivo, no solo cuando se relaciona con la vida real que se extiende más allá de la escuela, sino cuando se asemeja a la «propia vida real» o forma parte integral de ésta" (Hargreaves, Lorna y Ryan, 2008, p. 241); es por ello que esta experiencia, enmarcada en la metodología de Aprendizaje y Servicio (ApS), combina filosofía dialéctica y psicología social, defendiendo el matiz comunitario de la sociedad, donde el diseño del currículo parte del consenso y la participación (García-Ontañón, 2014). Mediante la acción artística apuntada en estas líneas, se busca "involucrar a las personas en actividades que combinan el servicio comunitario y el aprendizaje académico. Dado que los programas de aprendizaje-servicio suelen estar arraigados a cursos formales, (en este caso, dentro del ámbito universitario) las actividades de servicio se basan por lo general en determinados conceptos curriculares que se están enseñando" (Furco, 2002, p. 25). De ahí el trabajo de aula en pos del contexto, siendo la práctica artística en general y la *performance* en particular, el *leitmotiv* a la hora de llevar a cabo esta experiencia.

Rockell y Cowger (2014) entienden que con el término *performance* se hace referencia a una serie de tradiciones artísticas que tienen en común la acción, llevada a cabo bien por un único ejecutante o bien por una serie de ellos. De acuerdo con los autores, en la *performance* se dan cita diversos medios, tomando prestado elementos del teatro (narrativo y no narrativo), del arte visual, de la música experimental y del videoarte. Su naturaleza se asemeja a la del arte conceptual, al suplantarse el concepto al objeto como la esencia del material artístico. Y de acuerdo con la definición de Ferrer, *performance*: "es el arte que combina el tiempo y el espacio con la presencia de un público que no es un mero espectador sino que también participa en la acción... es una situación polimorfa que se crea en un momento dado; que empieza y nunca se sabe cómo se va a desarrollar" (en Lafont, 2008, p.1).

Es por todo ello que, por un lado, en función de la finalidad expresiva del intérprete, las lecturas pueden ser múltiples y, por otro, estamos ante un hecho en el que se invita al espectador a la participación, lo cual nos recuerda a la frase que en varias ocasiones ha mostrado Muntadas en su proyecto “On Translation: Warning”: la percepción requiere participación.

Desde una perspectiva educativa, entendemos la *performance*, no sólo como una práctica posibilitadora del desarrollo de distintos lenguajes artísticos en los futuros docentes sino, además, como un valioso vehículo formativo, al responder a las exigencias de una educación crítica, social y creativa del alumnado en su futura labor docente. Tal y como exponen Totoricagüena y Riaño (2014, p. 1337), la “expresión artística y reflexión crítica social convergen en una misma propuesta performativa (...) contribuyendo a que el alumnado pueda percibir el arte como herramienta para comprender e interpretar a la sociedad y para transformarla, como práctica y experiencia personal, como instrumento para la tarea creativa y como metodología de trabajo en las aulas” (2014, p. 1337).

Entender la *performance* como un puente entre el contexto social y la práctica de aula supone que ésta última trascienda y “no sea un espacio cerrado y limitado a cuatro paredes, sino un lugar abierto al mundo y a su realidad” (Riaño y Totoricagüena, 2015, p. 1403), una realidad, hoy en día, eminentemente tecnológica.

En este contexto, el uso del formato audiovisual como soporte de la acción performativa viene justificado por las necesidades de una sociedad en permanente desarrollo. Así, Hernández (2008) puntualiza: “las posibilidades de lo visual para utilizar códigos, para realizar declaraciones teóricas efectivas y cuidadosas (hasta el momento) son poco valoradas en educación” (p. 109). La relevancia del producto audiovisual, sin embargo, no va en detrimento del proceso creativo, sino que supone un valor añadido al posibilitar la comunicación, pues “facilita el acceso a los contextos concretos donde tiene lugar la producción de los discursos-sentidos sociales; esto hace más sencilla la abstracción, e incluso la extrapolación implícita que analista y analizado (observador y observado) realizan en dicho producto visual” (Martínez, 2008, p.65). El producto audiovisual permite al espectador (sean terceros o los propios sujetos creativos) evaluar conductas, habilidades y conocimientos observables, tales como procesos de pensamiento, análisis e interpretación, comprensión, solución de problemas, etc., (Zubimendi, 2010) vinculando estos indicadores de conocimiento con categorías en relación a la creatividad, el trabajo en equipo, el uso de tecnología con finalidad educativa y el grado de satisfacción personal, aprendizajes todos ellos vinculados con la consecución de habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Riaño y Totoricagüena, 2015, p. 1409), que aquí resultan de especial relevancia.

Por último, la experiencia performativa es una práctica transformadora para el alumnado, quien en base a una temática social se acerca a una realidad nueva: “busca en la acción su propia experiencia, participa del descubrimiento de su cuerpo en toda su globalidad, avanza su discurso mediante la experimentación para llegar a la creación y a la recreación, explora nuevos lenguajes expresivos y reflexiona sobre la idea que subyace en todo el proceso” (Totoricagüena y Riaño, 2014, p. 1330).

Poner al alumnado en la tesitura de tomar decisiones y reflexionar acerca de distintas realidades supone un apartado fundamental en la experiencia, pues “dar un nuevo giro a simbólico a las cosas ordinarias funciona porque no tenemos quién nos proteja frente a lo trivial [...] Las instalaciones, las performatividades, o los ensayos fotográficos permiten mostrar de una manera diferente esos objetos cotidianos que nos rodean, por ejemplo, en la Escuela, aportándoles nuevos significados” (Hernández, 2008, p. 109-110), significados que les serán dados por los propios protagonistas en su faceta creativa propiciando una actitud transformadora en la construcción de la realidad.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Participantes

La experiencia se ha desarrollado en el primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria y ha tenido dos grupos diferenciados de participantes: alumnado y representantes de organizaciones.

El primer grupo está conformado por los 117 alumnos de las tres clases de la asignatura “Didáctica de la Música” de dicho Grado, a quienes iba destinada la experiencia. Se trata de un grupo numeroso, pero bastante homogéneo, con edades de entre dieciocho y diecinueve años y cuyas procedencias se limitan al ámbito de la comunidad autónoma de Cantabria.

El segundo grupo lo integran representantes de las distintas organizaciones no gubernamentales, con diferentes campos de actuación social, implicadas en el proyecto:

Tabla 1. Organizaciones y campos de actuación

Organización	Campo de Actuación
Oxfam Intermón	Cooperación para el desarrollo y comercio justo.
Red Cantabra Contra la Trata de Personas	Sensibilización e incidencia política contra la trata de personas, especialmente mujeres explotadas sexualmente.
Asde Scouts	Educación en valores.
Fundación Acorde	Personas con patología dual (enfermedad mental y adicción).
Bosques de Cantabria	Medioambiente.
Fundación Naturaleza y Hombre	Medioambiente.
Amnistía Internacional	Defensa de Derechos Humanos a nivel internacional.
Hospital Santa Clotilde	Acompañamiento individual o en talleres y actividades colectivas de los pacientes del hospital.
Amica	Acompañamiento y ocio de las personas usuarias con discapacidad intelectual y física.
Padre Menni	Acompañamiento y ocio de las personas usuarias con enfermedad mental, daño cerebral...

Es pertinente hacer una puntualización sobre las personas facilitadoras de la experiencia -profesorado de la asignatura y técnico del Área de Cooperación de la Universidad -así como sobre aquellas no cuantificables que han formado parte indirecta del proceso: nos referimos a los observadores de las diferentes *performances*, y con ellos no sólo los usuarios de las organizaciones, sino también a las personas que casualmente se encontraban en el momento de su representación (algunos de los eventos performativos se han representado en la calle para lograr un impacto social mayor).

2.2. Recogida de información

Los datos recabados de los estudiantes provienen de tres tipos de fuentes: la observación de los grupos de estudiantes mientras trabajaban en clase, los debates surgidos a partir del visionado o realización en el aula de las *performances* y, por último, las reflexiones generadas por los estudiantes durante y después del proceso, todas ellas reflejadas en un dossier, a modo de portafolio grupal. Este documento debía ser elaborado en una fase previa a la exposición en gran grupo, y en él se tenía que plasmar, por un lado, la información sobre las organizaciones que habían sido

seleccionadas, y, por otro, una pequeña reflexión libre sobre los efectos que la actividad había tenido en ellos mismos.

Por otra parte, con respecto a las propias organizaciones, se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada, la cual ha sido realizada a un miembro de cada organización tras el visionado de las *performances*. A continuación, se muestra el guión con las preguntas:

Tabla 2. Guión entrevista a organizaciones

1. ¿Ayuda esta experiencia a cumplir algunos de los objetivos de su organización?
2. ¿Cómo cree que ha influido en la sociedad la experiencia realizada?
3. ¿Cree que ha tenido algún impacto en el alumnado implicado?
4. ¿Cree que ha tenido algún impacto en su propia organización? Si es así ¿cómo ha sido ese impacto?
5. ¿Cree que este trabajo influye de alguna manera en la formación social de nuestros alumnos de la Universidad?
6. ¿Qué opinión le merece, de forma global, esta actividad?
7. ¿Estaría dispuesto a participar de nuevo en un proyecto de estas características en el futuro? ¿Por qué?
8. ¿Cree que habría otras maneras de colaborar e implicar a los alumnos de la Universidad que estuvieran relacionadas con el arte o la música?
9. Por favor, aporte cualquier otra idea u opinión que le haya surgido durante el proceso

2.3. Procedimiento

2.3.1. Experiencias previas

El inicio de la *performance* como trabajo grupal para la asignatura de Didáctica de la Música en la Universidad de Cantabria surge hace dos años por iniciativa de dos docentes, Maricel Torricagüena y María Elena Riaño (2014), quienes reflexionaron sobre cómo aunar las prácticas artísticas en la universidad con el entorno social.

A partir de ese momento, la idea se expande y aumenta el número de alumnos y profesores que se implican y colaboran. De esta forma, el curso siguiente (2015-2016) se realiza una primera experiencia con una de las clases de la facultad (53 alumnos) y una organización externa, *Padre Menni*, que trabaja con enfermos mentales. Esta colaboración tiene dos consecuencias: en primer lugar, condiciona tanto la selección de temáticas sociales, que se centran en la inclusión social, como el abordaje de las *performances*, que ha de tener un enfoque sutil y apelar a las sensibilidades de un público ajeno a la universidad, con características directamente vinculadas a la problemática social a tratar. En segundo lugar, esta colaboración institucional enriquece y motiva al alumnado universitario, que se muestra muy implicado en el proceso creativo, en el momento de la interpretación, y muy satisfecho con el debate surgido espontáneamente sobre modelos docentes y acciones educativas integradoras, tras escuchar las experiencias negativas que los propios enfermos habían dicho tener en la escuela ordinaria. Además de crear un producto propio con implicación social, recibieron información de primera mano sobre vivencias educativas excepcionales, susceptibles de vincularse a su experiencia actual y a la futura labor docente.

2.3.2. Fases en el curso 2016-2017

Fase preparatoria

En esta fase, llevada a cabo durante el primer cuatrimestre, se produjo el encuentro entre la técnica del Área de Cooperación, las profesoras y las posibles organizaciones. La técnica se encargó de

exponer el proyecto a aquellas instituciones que ya colaboraban con la Universidad de Cantabria a través de otros programas y trasladó a las profesoras una lista con las diez entidades interesadas en participar en el proyecto.

Fase 1

Se inició con la aproximación conceptual del alumnado universitario hacia el término *performance* en su sentido específico. Posteriormente, se distribuyeron los grupos libremente y se informó a los estudiantes sobre las organizaciones existentes en la región, posibles colaboradores en esta experiencia. Los miembros de cada grupo seleccionaron, por consenso, qué organización se adecuaba más al cambio social que les gustaría conseguir como grupo y comenzaron el proceso creativo. Para ello, los estudiantes esbozaron un guion esquemático del desarrollo de su *performance*.

Fase 2

Los alumnos se pusieron en contacto con la organización seleccionada y acordaron un momento para visitar su sede. En este encuentro se les pedía que conocieran profundamente el trabajo que se lleva a cabo por parte de la institución, así como las temáticas y problemáticas concretas a las que éstas se enfrentan habitualmente. En este momento muchas instituciones contribuyeron a dar forma y realismo a los guiones que los estudiantes habían esbozado.

Fase 3

Durante este período los estudiantes debían centrar su cometido en dos grandes campos:

1. Estructurar la información recogida sobre la organización en un documento escrito, madurar un título adecuado a su *performance* e idear un texto introductorio muy breve que describiera la fundamentación de su intervención de una forma novedosa, artística y literaria; el mismo se utilizaría a modo de programa de mano en la presentación de la *performance*. Con estos elementos se empezaría a construir un portafolio grupal.

2. Idear y desarrollar los dos discursos artísticos que implicaba la *performance*: la narración musical y el relato corporal y gestual. Con respecto a la primera, que funcionaba como banda sonora, debían mezclar y masterizar sonidos creados y grabados por ellos mismos, así como seleccionar música *ex profeso* para provocar determinadas emociones, evocar personajes o servir de transición, utilizando para ello un editor de audio, como por ejemplo *Audacity*; en relación con la segunda, el relato corporal y gestual, metafórico y simbólico, podía incluir varios recursos como el mimo, la danza o la dramatización.

Para esta fase se destinaron varias sesiones de clase, dependiendo de los grupos se dedicaron entre ocho y nueve horas de clase, además de tiempo añadido de trabajo personal para los ensayos o para recopilar materiales necesarios en la *performance*.

Fase 4

Dedicada a la representación. Las fechas de realización de las *performances* fueron diferentes para cada equipo, ya que había tres tipos de presentación de la acción performativa:

1. Algunos grupos de trabajo presentaron su *performance* fuera del aula de música de la facultad, en las sedes propias de las organizaciones. Estos estudiantes tuvieron que grabar en vídeo la representación y exponer el audiovisual en clase. Algunos de los grupos utilizaron varias cámaras para la grabación e hicieron una producción audiovisual con las diferentes versiones, mejorando considerablemente la calidad técnica y artística del producto final.

2. Otros grupos grabaron y editaron su *performance* directamente en soporte audiovisual, sin una interpretación en vivo, y presentaron la película resultante en el aula. El trabajo de edición también mejoraba el producto, pero se perdía parte esencial de la *performance*, una acción en directo que trata de interactuar con el público.

3. Por último, hubo grupos que realizaron su actuación en vivo en el aula, el mismo día que se presentaban los audiovisuales los otros grupos. Estas intervenciones también quedaron registradas en vídeo a tiempo real, tal cual se produjeron, sin una edición posterior.

Todas las organizaciones fueron invitadas a asistir a esta puesta en escena performativa, estando presentes algunas de ellas.

Fase 5

La última fase es la evaluativa, constituida por las diferentes valoraciones que fuimos recibiendo. Por un lado, los alumnos valoraron la actividad, la experiencia y la implicación social de sus trabajos, con muy variados niveles de reflexión, y lo incluyeron en el portafolio grupal. Aquellos grupos que habían realizado la *performance* fuera de la facultad, con un público determinado, pudieron incluir una valoración sobre la propia representación; sin embargo, los grupos que presentaron el dossier a la vez que representaban en vivo la acción no pudieron valorar el resultado final, centrandolo su reflexión en el proceso.

Por otra parte, se ha obtenido información de las propias organizaciones. Tras haber visionado tanto las producciones audiovisuales resultantes como las representaciones en directo, éstas han comunicado sus valoraciones por escrito, mediante el envío de correos electrónicos, a las profesoras. Asimismo, la técnico de Cooperación ha realizado sus aportaciones en sucesivas reuniones mantenidas con este equipo docente.

3. RESULTADOS

Se presentan, a continuación, los resultados obtenidos del análisis de todo el material. Por parte del alumnado, los portafolios y las *performances*; por parte de las organizaciones, las entrevistas realizadas.

3.1. El alumnado

Se recogieron 18 portafolios grupales que alojaban contenidos vinculados con las organizaciones expuestas anteriormente, los objetivos que cada grupo se planteaba, las motivaciones que les habían llevado a escoger una determinada organización, los temas concretos elegidos, los procesos de elaboración de las *performances* y algunas reflexiones acerca de su actuación y el producto resultantes. La Tabla 3 muestra algunos de los temas abordados y los objetivos concretos de cada uno de ellos:

Tabla 3. Temas *performances* y objetivos.

Tema	Objetivos
La guerra, en concreto la guerra en Siria	Concienciar de una situación de guerra y evitar la normalización de esta situación en la cotidianeidad.

Trata de personas, en concreto la prostitución	Profundizar en el conocimiento del tema, que parece más lejano de lo que realmente está de nuestro contexto.
	Eliminar estigmas sociales frente el colectivo de prostitutas y poner de manifiesto cómo se sienten las mujeres que se ven obligadas a vivir en esta situación.
Personas con discapacidades físicas o mentales	Integrar a personas con discapacidad física o mental en la sociedad, ayudarles a lograr su propia autonomía, el disfrute de sus derechos y la participación con responsabilidad en la comunidad.
	Descubrir qué situaciones pueden llevar a una enfermedad mental, y cómo se puede ayudar desde la sociedad y desde la escuela para prevenir su aparición o ayudar en casos potenciales

A continuación, se relacionan las dieciocho *performances* resultantes de este trabajo, con la temática que abordaron y la organización con la que colaboraron:

Tabla 4. Información *performances*.

Título	Temática	Organización
¿Quién dijo que “normalidad” es inteligencia?	La inclusión de personas con discapacidad	Amica
Todos somos iguales	Inclusión de personas con enfermedad mental	Padre Menni
Nada es imposible		
Todos somos uno		
La vida tiene millones de colores		
¡Lucha contra los plumeros!	Invasión de plantas dañinas	Bosques de Cantabria
Nuestro gran tesoro	La contaminación	Fundación Naturaleza y Hombre
No al abandono		
No caigas en la trampa	Diferentes contextos en los que se llega a dar la prostitución	Red Cántabra contra la trata de personas
No a la trata de personas		
No a la trata		
Di no a la trata		
Caminamos juntos	Escultismo	Asde Scouts
Libertad de Expresión	Normalización de la imagen de la guerra en la sociedad	Amnistía internacional
Hay que despertar		
“Comercio justo”	Comercio Justo	Oxfam Intermón
A los abuelos	Valorización del papel de los abuelos	Hospital Santa Clotilde
El momento es ahora, actúa	Solidaridad	Fundación Acorde

La elección de los diferentes formatos posibles para la presentación performativa ha dado lugar a dos tipos de resultados: por una parte, *performances* realizadas en vivo en el aula cuyo registro audiovisual no tiene intención artística, sino documental (recogida de la información tal cual se produce). Por otra, *performances* realizadas en vivo realizadas fuera del aula, bien en los espacios

propuestos por las asociaciones, en la calle, en espacios públicos, etc. con una posterior edición e intención artística.

Las reflexiones que se han generado en los grupos son heterogéneas, ofreciendo una diversidad condicionada por el público asistente a la puesta en escena de las *performances*. Aquellas que se han realizado en el aula o que han sido grabadas en lugares sin público para ser después expuestas en el aula no han generado el mismo nivel de entusiasmo que las realizadas *in situ* para los usuarios de las organizaciones. Ocurre lo mismo con el contacto con los propios organismos: en las entidades donde el alumnado ha podido acercarse a personas usuarias - implicadas personalmente a nivel vivencial - como en el caso de personas que ejercen la prostitución, enfermos mentales o personas con discapacidad, las reflexiones son más numerosas y ricas, demuestran mayor capacidad de trascendencia del propio trabajo y mayor implicación social de la performance. Quienes no tuvieron ese contacto se limitan a contar cómo han desarrollado la *performance*, no teniendo la representación el mismo poder transformador.

A continuación se exponen algunas de estas reflexiones recogidas en los portafolios que constituyen de algún modo, sus valoraciones sobre el proceso de trabajo y de las cuales emergen dos categorías clave: la creatividad y el desarrollo socioemocional:

Tabla 5. Valoraciones de los estudiantes.

Sobre creatividad:
“Lo más difícil, pero a la vez lo más interesante, fue crear sonidos...”
“Cambiamos numerosas veces de idea hasta encontrar la definitiva que representa exactamente el efecto que queremos conseguir en el público: concienciar a la gente de que una situación de guerra en ningún momento puede llegar a normalizarse”.
“La elaboración nos costó, sobre todo, a la hora de calcular los tiempos, de no dejar desapercibido ningún ruido, y de querer transmitir lo mejor posible al público el mensaje. Hicimos unos fondos con los diferentes tiempos que queríamos tratar, el principio utilizamos un fondo negro que significaba la soledad, después utilizamos fondos con colores”.
“Para realizar este trabajo tuvimos varias ideas que fuimos descartando hasta el producto final”.
Sobre su desarrollo socioemocional:
“Nuestro objetivo era demostrar que es posible encontrar gente que te ayude, que te comprenda. Queríamos demostrarles que no están solos, que hay mucha gente dispuesta a estar a su lado, que la integración social es posible”.
“Para mí realizar este trabajo, tanto a la hora de grabar como a la de ser grabada, me ha resultado un poco difícil. Es incómodo cómo te mira la gente, y sorprendente lo rápido que los coches se paran y pitan. También he sentido miedo, inseguridad al enseñarme así a la gente. Es una sensación muy fría y muy triste”.
“A día de hoy estamos todas de acuerdo en que es el trabajo que más nos ha gustado hacer, [...]. Ya no nos dan miedo los enfermos mentales, es más, nos sentimos mal por alguna vez haber llegado a tenerlo”.
“Pero es cierto que, tras la primera toma de contacto, en la que nos contaron y nos presentamos todos, nos dimos cuenta de que realmente eran personas capaces de hacer cosas que jamás muchos nos hubiésemos imaginado por las simples y juzgadas apariencias, y por lo calificado como normal”.
“Gracias a este proyecto nos hemos podido conocer más a nosotras mismas [...]. Incluso nosotras nos hemos concienciado más de lo que lo estábamos acerca de este tema y esperamos conseguir la misma reacción en el público”.
“Todos los integrantes del equipo nos sentimos muy cómodos ya que nos hemos compenetrado a la perfección asumiendo cada uno su papel. Además, hicimos una gran elección con la asociación ya que estamos muy satisfechos con el resultado final”.

3.2. Las organizaciones

La realización de la experiencia ha supuesto un proceso de ida y vuelta en varias direcciones: no sólo en relación con el propio alumnado en cuanto a la adquisición de aprendizajes, sino también en relación con la contraparte, formada por las asociaciones y colectivos que han posibilitado con su espacio y con su realidad brindar un contexto social y emocional a la acción de los participantes.

El *feedback* proporcionado por los agentes externos se estructura en base a una serie de preguntas lanzadas desde la institución universitaria como se expuso en la Tabla 2. Los resultados obtenidos son los que siguen:

De acuerdo con la pregunta sobre si esta experiencia ayuda al cumplimiento de los objetivos de la organización, todas ellas responden afirmativamente. Además, dos de las organizaciones explicitan que esta propuesta coincide plenamente con sus objetivos: “visibilizar la realidad que viven muchas mujeres sometidas a explotación social” en el caso de la Red Cántabra contra la Trata y visibilizar y naturalizar la enfermedad mental como una forma más de diversidad funcional contribuyendo a erradicar la estigmatización de las personas con discapacidad intelectual en el caso del Centro Padre Menni.

En cuanto al impacto de la experiencia, todas las organizaciones señalan como positivo que el alumnado haya adquirido un conocimiento más fundamentado, el grado de implicación en el proceso y la comprensión de la realidad desde una óptica de vulneración de derechos como base para construir una sociedad más justa.

Las asociaciones ponen de relieve, en relación con la adquisición de competencias sociales, que la experiencia ha promovido en el alumnado el desarrollo de un pensamiento crítico más fundado, lo que posibilita afirmar que el enriquecimiento mutuo entre agentes se traduce en un alumnado más competente en término de capacidades sociales. Las contrapartes se han beneficiado al experimentar un empoderamiento fruto de ser protagonistas de la práctica. Además, valoran la trascendencia de la acción al posibilitar debates y diálogos en el contexto familiar y social de cada participante, favoreciendo la comunicación a través del arte.

Al hilo de lo ya expuesto es posible afirmar que todas las organizaciones valoran de manera muy positiva la experiencia y, de igual manera, se muestran interesadas en volver a participar en actividades futuras de similares características.

El aporte más significativo en relación a la mejora de la experiencia en futuros cursos académicos llega de la mano del Centro Padre Menni que expone su deseo de materializar y hacer aún más tangible esta experiencia invitando a una mayor apertura del espacio universitario al centro, posibilitando una interacción bidireccional, así como extendiendo al resto de áreas artísticas de los estudios de Grado esta comunicación performativa entre instituciones.

La Tabla 6 recoge literalmente las aportaciones de cada institución de acuerdo con las mismas categorías analizadas en los portafolios de los estudiantes: “creatividad” y “desarrollo socio-emocional”.

Tabla 6. Valoraciones de las organizaciones

Sobre creatividad:
“Las alumnas han captado perfectamente el problema y han sabido presentarlo en cuatro escenas, dándoles un gran impacto”.
“Consideramos que se han integrado los conceptos esenciales con sus correspondientes significados. Se han quedado en la parte más simbólica del escultismo”.
Sobre su desarrollo socioemocional:
“Los pacientes están dispuestos a relacionarse con caras nuevas, con gente joven que les aportan nuevas experiencias y sensaciones emocionales”.
“A las personas mayores les gusta mucho el contacto con la juventud, creemos que las relaciones intergeneracionales pueden ser positivas para ambos”.
“Se sorprendieron de las cosas que hacíamos en el centro [...] nos contaron que la autonomía personal les parecía algo diferente que dar a alguien de comer, ayudar a vestirse...”.
“Nos gustó asistir a ver todas las actuaciones y estar en la universidad, nos ha resultado muy útil para participar con otras personas fuera de nuestra organización y mostrarles lo que hacemos”.
“Si se vuelve a hacer nos gustaría participar como actores en la performance”.
“Sirve para un objetivo primordial para nosotros como es: la disminución del nivel del estigma existente hacia la enfermedad mental en nuestra sociedad”.
“Estos chicos y chicas se formarán viendo que en el mundo hay situaciones injustas y que pueden ayudar a que desaparezcan”.
“Creo que (esta experiencia) ha contribuido a alimentar nuestra apertura hacia diferentes formas de trabajo”.
“Estar en contacto con un equipo de voluntarios que creen en la organización y el trabajo que hace, puede movilizar los valores y creencias del alumnado”.

4. DISCUSIÓN

Cabe destacar que las reflexiones plasmadas por el alumnado en sus portafolios son diversas y heterogéneas. Se aprecia que el tipo de público que ha asistido, así como el vínculo establecido entre las organizaciones y el alumnado, resultan condicionantes en el impacto transformador que tiene esta experiencia en los estudiantes. En este sentido, se observa que aquellos grupos que han podido acercarse a personas usuarias de las organizaciones, implicadas personalmente a nivel vivencial (como las trabajadoras sexuales, las personas con enfermedad mental o aquellas con discapacidad), han generado reflexiones más numerosas, más profundas y más variadas, mostrando una mayor capacidad de trascender su propio trabajo y valorar la implicación emocional, personal y social de la *performance*. Se encuentra en sus trabajos un abanico de reflexiones que expresan, desde un cambio en sus ideas preconcebidas respecto a las posibilidades vitales y sociales de determinados colectivos, hasta un conocimiento mayor de sí mismos y de las temáticas o problemas sociales abordados.

En este recorrido son frecuentes las alusiones a las emociones que han vivido mientras realizaban la *performance* fuera del entorno académico, entre las que se repiten el orgullo y la satisfacción del trabajo bien hecho. Se alude también en varios trabajos al miedo, pero bajo prismas diferentes. Los grupos que han actuado en la calle, trabajando la temática de la prostitución, expresan haber sentido miedo, vergüenza, inseguridad y desprotección al desconocer las posibles reacciones del público. Mientras que, por el contrario, los grupos que han tratado con personas con enfermedad mental manifiestan que han perdido el miedo al contacto con este colectivo.

De estas reflexiones se desprende un aumento de su capacidad empática frente a determinados

problemas sociales y ratifican la idea, que ya apuntábamos en la introducción, de la *performance* como punto de partida de la vivencia social acompañada de un fuerte componente emocional.

Cabe enfatizar que los estudiantes aportan también algunas reflexiones críticas frente a la sociedad actual y la manera en que se enfocan determinados problemas. Exteriorizan, en esta línea, ideas relacionadas con la venta de la dignidad en situaciones concretas de desamparo o con la falta de interés institucional en la resolución de dificultades que existen en nuestro entorno y que se vuelven lejanas al conjunto de la sociedad por el tratamiento gubernamental que reciben.

Aquellos estudiantes que han tenido un contacto exclusivo con los gestores de la organización y con el profesorado no valoran aspectos emotivos o sociales y se centran en contar cómo ha sido el proceso de desarrollo de la *performance*. En algunos grupos, incluso, no es posible encontrar ningún tipo de análisis o crítica a lo largo del portafolio. Resulta significativo que, en aquellos casos en los que se emiten valoraciones, éstas están vinculadas únicamente al trabajo en equipo, a la elección del tema o al producto final.

Hemos constatado que los mismos condicionantes que marcaban a los alumnos, tanto la estrechez del vínculo establecido entre los estudiantes y las organizaciones, como el visionado en vivo de la *performance*, son un camino de doble vía.

Dos organizaciones, que no han asistido a la representación en vivo, sostienen que los alumnos no han realizado ninguna experiencia con su institución y afirman que su contacto con los estudiantes se reduce a una reunión. Asimismo, una de ellas ha manifestado su incomodidad respecto a la grabación y publicación *on-line* del trabajo de los estudiantes, cuestión, que como ya se ha comentado, resulta relevante para la formación de nuestros alumnos en la medida en que la tecnología constituye un eje de nuestra forma de vida actual. Estos enfoques divergentes evidencian la necesidad de otras vías futuras de colaboración entre las organizaciones, los estudiantes y el profesorado.

Por el contrario, aquellas organizaciones que han participado como público en alguna de las interpretaciones en vivo manifiestan que esta experiencia contribuye a lograr una mayor visibilidad tanto de determinadas problemáticas sociales, como de las actuaciones que frente a ellas llevan a cabo estas instituciones. Las entidades que cuentan con personas usuarias han valorado dos aspectos de esta colaboración. En primer lugar, la oportunidad que esta experiencia supone para sus usuarios de acercarse a la universidad, contexto que de forma habitual les resulta de difícil acceso. En segundo lugar, resaltan la validez del intercambio emocional y social que ha tenido lugar entre los estudiantes y las personas usuarias.

5. CONCLUSIONES

Después de todo expuesto se concluye lo que sigue:

La utilización de la *performance* como herramienta metodológica y didáctica planteada desde el Aprendizaje-Servicio ha supuesto un éxito en la medida en que todos los alumnos han podido llevar a cabo una propuesta creativa conformada por distintos lenguajes artísticos que incide en un mayor conocimiento de la realidad social circundante, en una mayor capacidad de reflexión, en un aprendizaje constructivo y cooperativo, y cuyo valor formativo, además, queda constatado a través de la documentación recogida y los productos audiovisuales generados.

La participación de un mayor número de organizaciones que en experiencias realizadas en cursos anteriores ha incrementado el impacto social, ofreciendo acciones de gran calado en los estudiantes universitarios con respecto a la existencia de “otras” realidades sociales. Sin embargo, el grado

de implicación del alumnado en esta experiencia varía en función del mayor o menor contacto con la realidad directa del contexto en el que se inscribe la misma, es decir, las relaciones establecidas tanto con las organizaciones como con los usuarios. En este sentido, los alumnos que mayor vínculo han establecido muestran, no sólo más capacidad reflexiva y crítica, sino también una mayor satisfacción personal y colectiva. De igual manera, este colectivo implicado ha tenido una consciencia sobre las posibilidades transformadoras y permeabilidad de la *performance*, intra e interpersonal.

Asimismo, el contacto directo con la sociedad mejora la calidad del producto audiovisual, técnica y artísticamente. No en todos los casos ha sido posible que los y las estudiantes pudieran realizar las acciones en el espacio de las organizaciones por limitaciones en la infraestructura de las mismas.

Por último, se ha podido constatar que a través de propuestas de trabajo basadas en la práctica artística, como la que aquí se ha expuesto, los estudiantes fomentan su creatividad protagonizando acciones, valorando aspectos socio-emocionales y sensibilizándose ante las realidades sociales de nuestro entorno.

6. ACCIONES FUTURAS

Llegados a este punto, nos planteamos una serie de acciones necesarias para continuar en esta línea de trabajo en el ámbito de la formación inicial de profesorado. En primer lugar, llegar a acuerdos con las organizaciones a través de la firma de convenios que sirvan para consolidar las relaciones institucionales y establecer pautas de actuación conjuntas que contemplen en el Aprendizaje-Servicio. Y ahondar en las posibilidades del formato audiovisual, mejorando la parte técnica y profundizando en la intencionalidad y realización de acciones performativas fuera de las aulas, con el fin de que éstas tengan un mayor impacto, tanto en los estudiantes que las realizan como en la ciudadanía.

Agradecimientos: Esta experiencia no habría sido posible sin la colaboración de todas organizaciones implicadas, de la técnico responsable del área de voluntariado de la Universidad de Cantabria, Lucía Llano Martínez, y del alumnado participante. Gracias a todos.

REFERENCIAS

Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. En: A. Furco y S.H. Billing, (eds.), *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.

García Ontañón, S. (2014). *Análisis comparativo de tres proyectos socio artísticos basados en la metodología Aprendizaje-Servicio*. Estados Unidos, Argentina y España. Trabajo Fin de Máster sin publicar, Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos, Facultad de Educación, Universidad de Cantabria.

Hargreaves A., Lorna, E., y Ryan, J. (2008). *Una educación para el cambio: Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Bolsillo Octaedro.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85 -118.

Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Lafont, I. (2008). *Toda una "performance" de premio*. Recuperado de http://www.elpais.com/articulo/cultura/Toda/performance/premio/elpepucul/20081122elpepucul_2/Tes

López-Cano, R. (2006). La música ya no es lo que era: una aproximación a las posmodernidades de la música. *Boletín Música*, 17, 42-63.

Martínez, A. (2008). Pasos hacia una antropología visual aplicada. *Revista Valenciana d'Etnología*, 4, 61-80.

Riaño, M. E., y Totoricagüena, M. (2015). Evaluación formativa para una experiencia universitaria de integración artística. En N. González, I. Salcines y E. García (coords.). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 1403-1412). Santander: Universidad de Cantabria.

Rockwel, J., y Cowger, K. (2014). Performance Art. En S. Sadie y J. Tyrell (ed.), *Grove Music Online*. (Primavera 2014 Ed.). Recuperado de http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/A2257784?q=performance&search=quick&pos=2&_start=1#firsthithttp://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/A2257784?q=performance&search=quick&pos=2&_start=1 - firsthit

Totoricagüena, M., y Riaño, M. E. (2014). Educación artística y realidad social: la performance como práctica transformadora. En A. Calvo, Rodríguez-Hoyos, C. y Haya, I. (coords.). *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad* (pp. 1328-1337). Santander: AUFOP-Universidad de Cantabria.

Zubimendi, J. L., Ruiz, M.P., Carrascal, E., y De la Presa, E. (2010). *El aprendizaje cooperativo en el aula universitaria: Manual de ayuda al profesorado*. Bilbao: Universidad del País Vasco.